

La formazione dei genitori: un modello di intervento in contesti socioculturali “a rischio”

Elena Mignosi

Quanto segue costituisce una riflessione su alcuni presupposti teorici e metodologici di un possibile percorso di formazione per i genitori, partendo da un'esperienza condotta nella scuola primaria di un quartiere “a rischio” della città di Palermo.

Si è trattato di una proposta quadriennale che ha visto avvicinarsi diversi gruppi di genitori e che ha coinvolto sia il piano soggettivo ed esistenziale che il piano politico e sociale. In una prospettiva ecologica (cfr. Bronfenbrenner 1979) non è infatti possibile isolare la dimensione microsistemica¹ (ciò che succede, ad esempio, all'interno della famiglia, oppure all'interno della scuola) da quelle meso ed eso-sistemiche (cioè i contesti più ampi di cui le singole situazioni ambientali fanno parte: in questo caso le interrelazioni tra famiglia e scuola e tra queste e il quartiere in cui si trovano, e le interrelazioni tra quello specifico quartiere e la città di Palermo, etc.).

1. *La cornice dell'intervento*

Il Ministero della Pubblica Istruzione, utilizzando fondi europei, dal 1995 al 1999, ha attivato un insieme di “programmi di prevenzione e di recupero della dispersione scolastica” a Napoli e a Palermo. Tali programmi, rivolti ad alunni, genitori ed insegnanti, hanno coinvolto, in ciascuna città, cinque Circoli Didattici e cinque scuole secondarie di 1° grado, situate in quartieri a rischio dal punto di vista socio-economico e culturale.

A Palermo, essi hanno trovato spazio all'interno del Progetto ministeriale di Ricerca-Azione contro la dispersione scolastica² e si sono concretizzati

¹ Un microsistema è uno schema di attività, ruoli e relazioni interpersonali di cui l'individuo ha esperienza in un determinato contesto e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete.

² Tale progetto, attivato sin dal 1987 dal Provveditorato agli Studi con fondi ministeriali, è tutt'ora vigente (a.s. 2012-2013), anche se in una forma diversa e con una notevole riduzione di *budget*.

in tre proposte operative di base che hanno fornito, per ogni programma, le linee-guida per la realizzazione degli interventi formativi e per le modalità di verifica e di valutazione all'interno delle diverse scuole.

In particolare il sottoprogramma rivolto ai genitori, chiamato "*La scuola organizza il sociale*", ha previsto, per ogni anno e in ogni scuola, il coinvolgimento di un gruppo di 20 genitori in un "percorso formativo" di 80 ore, relativo a diversi ambiti (scolastico, socio-giuridico, relazionale e medico), e finalizzato non solo ad accrescere le competenze di *parentage*, ma anche a migliorare il rapporto con l'istituzione scolastica e a favorire sbocchi occupazionali nel sociale.

La frequenza al corso è stata retribuita e, poiché si trattava di un impegno pomeridiano, è stato garantito ai figli dei genitori partecipanti un servizio di *baby-sitting* all'interno delle stesse scuole, per consentire uno "spazio di apprendimento" libero da preoccupazioni parentali.

Poiché il numero dei posti era molto limitato rispetto alle richieste, sono stati individuati ed esplicitati dei *criteri di selezione* aderenti alle finalità del Progetto e miranti a garantire la *trasparenza* nella scelta dei corsisti³.

2. *Presupposti teorici e metodologici*

Cosa significa attivare un percorso di "formazione per genitori" in un quartiere a rischio da un punto di vista socio-economico culturale? In primo luogo bisogna precisare che non si tratta di un corso per genitori di tipo "didattico", ma piuttosto di un percorso che coinvolge il piano personale ed esistenziale e che trasforma le persone, che fanno *insieme* un'esperienza di apprendimento, rispetto alla propria vita, alla vita delle proprie famiglie ed alla realtà sociale e culturale.

Inoltre è importante che chi progetta e conduce il percorso formativo espliciti le premesse, gli assunti, i processi che caratterizzano la "costruzione sociale" della realtà con la quale si intende interagire e che sia consapevole del punto di vista da cui parte, perché ciò contribuisce a determinare sia la definizione di qualsiasi problema, sia le sue modalità di soluzione (cfr. Cerutti, 1986; Andolfi, Haber, 1994). A tal riguardo Laing nota che "le situazioni sociali sono il terreno ideale della profezia che si auto-avvera. Una diagnosi

³ La partecipazione al corso prevedeva non più di un genitore per famiglia ed i criteri di selezione erano i seguenti: titolo di studio (possessione della licenza media); disoccupazione; numero ed età dei figli; figli frequentanti classi iniziali; partecipazione agli organi collegiali; esperienza di precedenti corsi per genitori. E' da rilevare che i primi due criteri erano vincolanti, mentre gli altri costituivano un titolo preferenziale. Poiché, anche tenendo conto dei criteri individuati, le richieste superavano la disponibilità di posti, è stato utilizzato, ai fini della selezione, anche il *Big Five Questionnaire* (Caprara *et alii*, 1993), un questionario che misura alcune caratteristiche della personalità individuale (quali: Amicalità, Stabilità emotiva, Apertura Mentale, etc....), il cui possesso sembrava costituire un punto di forza per avviare un percorso formativo finalizzato all'acquisizione di abilità specifiche per diventare un "operatore sociale".

della situazione che si auto-realizza tende a produrre la situazione che è stata definita” (1969, p. 48).

L'intervento di comunità coinvolge tanto il piano ideologico, quanto quello dei valori e degli atteggiamenti, poiché “l'atteggiamento è di impegno verso il cambiamento sociale, l'ideologia richiede l'adozione di un orientamento sistemico-ecologico e una focalizzazione sulla prevenzione, i valori puntano allo sviluppo delle competenze e alla promozione della diversità culturale” (Zani, 1996, p. 149).

Volendo esplicitare e motivare le scelte operate nel progetto di formazione considerato, la cornice teorica di riferimento è principalmente quella sistemico-relazionale e socio-costruttivista. In tale cornice il “rischio psico-sociale” è inteso come condizione dinamica tra le sfide e le risorse che accompagnano la vita delle persone, così come la capacità di resistere e di far fronte alle difficoltà è considerata come una competenza che si sviluppa nella dimensione relazionale e si rafforza nelle esperienze che favoriscono un sentimento di efficacia personale e di valorizzazione del Sé (cfr. Arcidiacono *et alii*, 1996). In essa l'attenzione si focalizza sui “soggetti nel contesto” (come membri di una comunità); il punto di partenza è l'assunto di Lewin (1951) sul concetto di “campo” e sull'interdipendenza di condotta, azione e ambiente, nonché la prospettiva ecologica e l'analisi dei sistemi di relazione interpersonali, considerati in termini di sistemi auto-contenentisi ed interagenti, di Bronfenbrenner (1979).

Fondamentale in questo senso risulta essere il concetto di “contesto”, secondo l'accezione di Bateson (1976), ossia come *luogo sociale* in cui si verifica una certa relazione e come *luogo di apprendimento* in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si è sviluppato. Bateson sottolinea che il contesto è legato alla nozione di *significato*: se sono prive di contesto, le parole e le azioni non hanno alcun significato. Come rileva Malagoli Togliatti (1991, p. 64), “in ambito micro-sociale e/o antropologico il contesto consente di comprendere la realtà di altre culture e di altri individui. Questa possibilità di comprensione è da intendere in senso processuale, in quanto dipende non dai singoli fatti o dalle singole azioni, bensì dai contesti entro cui gli uni e le altre hanno avuto senso”; il contesto è dunque una “matrice di significati” in quanto “trama dei rapporti che continuamente si definisce e si ridefinisce fra una molteplicità irriducibile di luoghi di osservazione e di spiegazione che si mischiano e correlano continuamente tra di loro” (ivi, p. 67).

Durante il percorso di formazione con i genitori non si è dunque andati alla ricerca di verità, di cause prime, di principi esplicativi, si è cercato piuttosto di considerare le *connessioni*. Non è possibile, infatti, individuare cause definite quando si tratta di creare significati: vi sono solamente azioni, espressioni e contesti da interpretare. Come rileva Bruner (1990, p. 116), “si tratta sempre di *contesti di pratica*: è quindi necessario chiedersi che cosa le persone fanno o tentano di fare in quel contesto”⁴.

⁴ Un tale tipo di “ricerca” e di apprendimento (anche ad un meta-livello, rispetto ad un modo di porsi nei confronti di se stessi e degli altri) comporta l'accrescimento della dimensione

In tale prospettiva il progetto proposto ha avuto tra le sue principali finalità quella di valorizzare le persone a cui era rivolto, nonché di promuovere la loro autonomia e di incrementare le loro possibilità di azione sia a livello individuale che di gruppo; si è trattato perciò di un intervento di *empowerment*.

Secondo Francescato, “l’*empowerment* consiste in un aumentato accesso alle risorse per le persone a rischio, una di queste risorse è l’informazione (conoscere strategie necessarie per adattarsi all’ambiente), l’altra è l’organizzazione sociale (maggior coinvolgimento e partecipazione nel definire i problemi e prendere le decisioni)” (1996, p. 17). Se si adotta un’ottica di *empowerment*, personale e sociale insieme, si agisce in un sistema in cui l’incremento del potere dei singoli accresce il potere del gruppo; si opera quindi, parallelamente, anche nella direzione della prevenzione e della diminuzione del rischio.

Come è stato dunque articolato ed attuato il percorso di formazione degli insegnanti e dei genitori, coerentemente con la prospettiva teorica enunciata?

È possibile individuare quattro modalità principali tra di loro interagenti:

- *l'utilizzazione della dimensione di gruppo e del gruppo come risorsa;*
- *il ruolo del formatore e le metodologie di conduzione;*
- *l'utilizzazione della dimensione narrativa e delle storie di vita;*
- *l'utilizzazione della dimensione analogica e del gioco come area transizionale.*

a. *L'utilizzazione della dimensione di gruppo e del gruppo come risorsa*

I gruppi che partecipano ad una esperienza a fini formativi, in una situazione non lavorativa, possono essere definiti *gruppi di formazione*. I “gruppi di formazione” sono particolari gruppi di lavoro, costituiti in base alla motivazione di apprendimento dei soggetti che ne fanno parte; essi hanno un inizio e un termine previsti, hanno sempre le stesse finalità: l’apprendimento di conoscenze, di competenze, di modalità di rapportarsi. Mentre i contenuti e il termine sono previsti, non è prevedibile il processo, in quanto esso è determinato dalla interazione fra i membri. Per Muti la specificità dei gruppi di formazione risiede nel fatto che “il processo di trasformazione che li coinvolge non consiste nella trasformazione di risorse umane e materiali in un prodotto o in un servizio, ma nella trasformazione di una risorsa particolare: se stessi” (1986, p. 117).

Per tutta la durata del percorso la dimensione di gruppo è stata fatta oggetto di una costante attenzione ed è stata utilizzata come fondamentale strumento di apprendimento. L’attivazione del gruppo permette, infatti, di superare il senso di solitudine di fronte alle difficoltà, di condividere insie-

relazionale tra i partecipanti ad un gruppo di formazione. Come sottolinea Cigoli, “il salto dalla interazione alla relazione avviene di fatto occupandosi di legami e di ricerca di senso e non di ruoli o di regole transattive” (1997, p. 25).

me ad altre situazioni che coinvolgono la sfera personale e di confrontarsi con problematiche comuni, ma anche con “soluzioni” e prospettive diverse dalle proprie. Consente dunque di cogliere come la “realtà” si costituisca da infinite possibilità di intreccio delle relazioni possibili e appartenga alla “logica delle descrizioni”⁵ e aiuta ad affrontare i problemi in termini dinamici e multifocali, ad accogliere la soggettività e a sperimentare la diversità come risorsa. Inoltre, utilizzando una “mente di gruppo”, i singoli hanno la possibilità di sviluppare conoscenze e riflessioni e di pervenire a soluzioni di tipo operativo più ricche e, soprattutto, più ampie rispetto al proprio livello individuale. Ma il gruppo è anche il luogo dove la rete di comunicazioni (e di “emozioni”) è al massimo livello di complessità: nei gruppi l’aspetto comunicativo si complica con l’area della relazione. Come è stato evidenziato da Bion (1961), nel gruppo le individualità si incontrano e si confrontano su un piano, prima di tutto, di relazione emotiva e affettiva.

Anche se ciò è fondamentale sul piano della relazione e della percezione del “legame” intersoggettivo, se prevale la dimensione emotiva su quella “razionale”, il gruppo si organizza in “assunti di base”. Bion sottolinea l’incapacità dei gruppi in “assunto di base” a tollerare uno sviluppo, poiché tutti gli assunti di base sono stati emotivi, difensivi, tendenti ad evitare la frustrazione inerente all’apprendimento attraverso l’esperienza che implica sforzo, dolore e contatto con la realtà. Date le potenzialità, ma anche i rischi che comporta, l’utilizzazione della dimensione di gruppo necessita, da parte del formatore, di specifiche conoscenze e competenze nella conduzione.

b. *Il ruolo del formatore e le modalità di conduzione*

La conduzione di un gruppo di formazione, soprattutto se centrato su tematiche che coinvolgono direttamente la dimensione esistenziale delle persone, comporta l’*implicazione* del formatore ed il suo parziale coinvolgimento nei processi di apprendimento attivati, dei quali egli assume la complessità e gli eventi imprevedibili. Egli ha, infatti, una responsabilità diretta e deve essere perciò consapevole dei rischi impliciti nella sua azione (Demetrio 1997).

In questo senso il ruolo del conduttore-formatore è quello di promuovere esperienze e di stimolare la riflessione su di esse (introducendo anche concetti nuovi) e, nello stesso tempo, quello di mediare o facilitare scambi e confronti all’interno del gruppo (il suo si potrebbe definire come un ruolo di “perturbazione” nell’accezione di Ceruti, 1986, o di *scaffolding* nell’accezione di Bruner, 1986).

⁵ Come afferma Bateson (1979, p. 179): “La relazione non è interna alla singola persona: non ha senso parlare di “dipendenza”, di “aggressività” o di “orgoglio” e così via. Tutte queste parole affondano le loro radici in ciò che accade tra una persona e l’altra, non in qualcosa che sta dentro una sola persona”.

Pur avendo una responsabilità diretta nella programmazione del percorso, nonché nelle scelte metodologiche e procedurali, egli non detiene gli esiti del processo, ma è coinvolto in ogni fase dell'esperienza, portando il proprio contributo alla riflessione, alla esplorazione di possibili percorsi, all'attribuzione di senso, alla costruzione di significati e svolgendo una funzione di supporto alla creatività del gruppo. Si può quindi dire che egli è principalmente un "garante del processo".

Perché tutto ciò si verifichi, è fondamentale che il conduttore definisca un contesto di tipo non valutativo, in cui non solo eviti in prima persona di "giudicare"⁶, ma aiuti anche i partecipanti a fare lo stesso, affinché vengano accolti i pensieri e le proposte di tutti e ciascuno possa sentirsi libero di provare emozioni, di esprimersi, di esplorare e di ricercare⁷. In questo modo, eventuali contrapposizioni all'interno del gruppo, legate alla percezione delle differenze, non coinvolgono una valutazione delle persone, mentre le situazioni di "conflitto cognitivo" possono essere proficuamente usate per pervenire ad elaborazioni più ricche. Parallelamente si creano le condizioni per sperimentare il senso di fiducia in se stessi e negli altri e il contenimento del gruppo, che consentono e sollecitano il cambiamento.

È interessante, a tal proposito il concetto di "interdipendenza" espresso da Muti (1990) relativamente al ruolo "prevalentemente interno" del formatore di gruppo, che sottolinea come i membri del gruppo e il conduttore si formino insieme modificandosi reciprocamente. Si instaurano nel tempo, legami affettivi e di "empatia" tra i membri del gruppo e tra questi e il conduttore, che sono legati all'esperienza stessa e che assumono una notevole rilevanza ai fini della sua significatività.

c. *L'utilizzazione della dimensione narrativa e delle storie di vita*

È fondamentale, per consentire ai partecipanti di pervenire a nuove letture, o interpretazioni di eventi che hanno a che fare con il proprio ruolo parentale e per sollecitare le capacità e le competenze genitoriali, utilizzare la dimensione narrativa, lavorare sull'immagine dei figli a partire da una ri-connesione con la propria infanzia e adolescenza e da una sua rivisitazione e ri-attualizzazione, nonché da una condivisione delle testimonianze da parte del gruppo⁸.

⁶ Relativamente alla comunicazione non giudicante ed alle sue funzioni, sia sul piano cognitivo che su quello affettivo e psico-emotivo, si veda in particolare Rogers (1957-1963) e Watzlawick., Weakland, Fisch, (1973).

⁷ La dimensione non valutativa riguarda sia se stessi che gli altri: si tratta, nella maggior parte dei casi, di una vera e propria "scoperta", poiché costituisce un'esperienza nuova rispetto a ciò a cui si è abituati nella nostra cultura. E' un vero e proprio apprendimento che si consegue via via nel tempo, grazie alle modalità di conduzione e all'esperienza del corso, che sollecita, anche in questa direzione, la riflessione su ciò che accade e sui propri processi mentali.

⁸ Rileva Bruner (1990, p. 16) che "in una storia di vita o nel raccogliere un'autobiografia non siamo interessati alla verosimiglianza del racconto, bensì a ciò che la persona pensa di aver

In questo senso si può parlare della utilizzazione delle storie di vita come “pratica formativa” all’interno del gruppo di genitori, in quanto la possibilità di distanziarsi da sé, offerta dal raccontarsi, consente uno spazio di riflessione ed una integrazione in sé delle esperienze attraverso la costruzione narrativa, e la conseguente individuazione di “nuclei di senso” intorno ai quali articolare il proprio racconto⁹. Ciò implica “una visione dinamica dell’essere adulti, legata a processi, non definita una volta per tutte e per tutti, capace di spostare e rinnovare l’immagine dell’io e il perimetro o la forma del sé” (Cambi, 2002, p. 115). L’utilizzazione delle storie di vita costituisce quindi uno strumento per accogliere la percezione del trascorrere del tempo e il divenire delle cose e delle relazioni e per superare le narrazioni cristallizzate che bloccano i processi di cambiamento (cfr. Boscolo e Bertrando, 1993).

In un percorso di formazione *in* gruppo l’esperienza vissuta, sia sul piano intrapsichico che sul piano intersoggettivo attraverso la condivisione delle storie di ciascuno e la riflessione *di* gruppo, entra a far parte integrante delle persone e della loro visione del mondo, coinvolgendo sia il livello esplicito (contenuti consapevolmente portati in risposta a domande/sollecitazioni) sia il livello “tacito”¹⁰ (contenuti attribuiti a se stessi, scelte linguistiche, punteggiatura degli eventi). Come rileva Guidano, “i cambiamenti (...) prendono forma attraverso un processo di ricostruzione di regole implicite di ordinamento, che comporta invariabilmente una variazione nell’accesso del soggetto al suo materiale tacito” (1988, p. 117).

Anche se, a livello soggettivo profondo, l’immagine di sé non si ristrutturata facilmente e in tempi brevi, attraverso esperienze significative e la costruzione sociale di nuovi significati cambia il modo di vedersi e sentirsi in un contesto

fatto, ai motivi per cui pensa di averlo fatto, in quali tipi di situazioni pensava di trovarsi e così via”. Inoltre, è evidente che una storia della propria vita, raccontata all’interno di un determinato contesto ad una o più persone è, in senso profondo, un prodotto congiunto di chi narra e di chi ascolta e che qualunque argomento toccato va valutato alla luce di questa transazione.

⁹ Demetrio sottolinea il valore riflessivo offerto dall’opportunità di raccontarsi, rilevando la non linearità dei ricordi nella narrazione di sé: “Accade che i tasselli più importanti si raggruppino tra loro sfuggendo alla forza di gravità del tempo cronologico e vengano restituiti alla complessità di noi stessi, vissuta nel qui e ora. Diventano eventi sincronici, si affollano insieme, ci appaiono tutti non più in fila ma in cerchio; sono i puntelli, i sostegni, nuovamente i punti di riferimento della nostra vita, grazie ai quali essa è raccontabile perché si rivelano gli *snodi* della nostra impalcatura” (1996, p. 89).

¹⁰ Guidano (1988) utilizza questo termine per indicare le “zone di non consapevolezza” sul piano cognitivo. (...)”. Nel corso dello sviluppo individuale viene progressivamente a stabilirsi una relazione dinamica tra i due livelli di conoscenza tacita ed esplicita. Grazie a questa complementarità le regole tacite, profonde, che forniscono all’individuo gli aspetti invariati della percezione di sé e del mondo, possono subire un continuo processo di ristrutturazione cosciente come risultato dell’assimilazione continua dell’esperienza” (ibidem, p. 41). È importante sottolineare in proposito che il termine *tacito* ha un senso diverso da *implicito*, perché si tratta di “conoscenze sul mondo”, “credenze”, assunte consapevolmente dal soggetto come “realtà”.

e, a posteriori, si modifica la narrazione della propria storia¹¹. Bruner (1990) definisce “principio di *riflessività*” la nostra capacità di volgerci al passato e di modificare il presente alla luce di questo passato, o anche di modificare il passato alla luce del presente.

Si tratta, ancora una volta, di un processo di *empowerment* in cui le persone hanno modo di incrementare il senso di autoefficacia e di sentire la possibilità di incidere sul proprio “destino” e sul contesto di cui esse fanno parte, grazie all’ampliarsi delle “possibilità interpretative”¹².

d. *L’Utilizzazione della dimensione analogica e del gioco come area transizionale*

Su sollecitazione del conduttore, o in seguito alle narrazioni di storie di vita dei partecipanti, si può far ricorso a “simulazioni” e a *role-playing*, in cui alcuni genitori simulano situazioni reali o immaginarie, in funzione dei temi via via trattati, e giocano vari ruoli sulla “scena” di fronte agli altri, che fungono da osservatori.

Ciò permette ai partecipanti sia di comprendere meglio determinati problemi relazionali o comunicativi, sia di costruire nuove “cornici”, nuove visioni della “realtà” considerata, grazie ai processi di immedesimazione, e, parallelamente di distanziamento¹³.

Secondo Spaltro “simulare significa, in definitiva, suggerire sentimenti di realtà e di veridicità nella situazione programmata e costruita artificialmente” (1980, p. 14). È compito della simulazione “ricostruire ludicamente, parcellarmente, limitatamente, il sentimento di realtà, perché poi questo sia vivibile o ri-vivibile in situazioni sempre più ampie e non fittizie. Il ruolo della simulazione appare fondamentale nella funzione ludica di allenamento alla vita. La simulazione (sentimento fittizio di realtà) consente di passare dal senso di irrealtà al senso di realtà (sentimento ottimale di realtà)” (ivi, p. 16).

Si tratta di adottare il “come se”, di “giocare a far finta” e, nello stesso tem-

¹¹ Laing (1969, p. 48) fa notare che “le persone ricordano cose diverse, le ricollegano in modi diversi. Ciò ridefinisce la situazione, presentandocela come modificata dalla nostra definizione rispetto a come ci si presentava originariamente. La nostra definizione è, essa stessa, un intervento che, introducendo un fattore nuovo, trasforma la situazione, la quale esige, così, di essere nuovamente definita”.

¹² “Le ricerche sull’origine e le cause del benessere indicano che le condizioni oggettive sono solo parzialmente rivelatrici dell’esperienza soggettiva e che una parte importante del modo in cui le condizioni di vita influiscono sul benessere è dovuta ai processi psicologici di interpretazione e di assegnazione di significato” (Zani, 1996, p. 147)

¹³ In questo senso si tratta di un’esperienza formativa sia per gli “attori” sia per gli “osservatori”: fondamentale per l’intero gruppo è, infatti, il momento di “verbalizzazione” sui vissuti e le riflessioni conseguenti da parte di tutti. Tutti hanno quindi modo di entrare in contatto con le emozioni provate, di parteciparle agli altri e di riflettere sulle loro “ragioni”, grazie anche alla facilitazione ed al supporto del conduttore.

po, di avere la possibilità di provare emozioni ed elaborare pensieri in una situazione protetta, poiché ci si trova all'interno di un "universo simbolico". La rappresentazione viene accettata dalla persona proprio in quanto è "falsa" e, solo dopo, mostra la sua "verità" al soggetto che l'ha vissuta dall'interno, in prima persona. La simulazione si posiziona, quindi, in uno stadio intermedio, liminare, tra il "vero" e il "falso", tra la realtà del mondo esterno e la realtà del mondo interiore¹⁴.

Ci si muove, come in tutte le situazioni ludiche, in un'area transizionale, nell'accezione di Winnicott (1971), in cui mondo interno e mondo esterno si incontrano attraverso la relazione interpersonale e grazie al processo simbolico, e ciò rende possibile incrementare la sensazione di fiducia nelle proprie potenzialità.

Come sottolinea Spaltro, "giocare significa vivere situazioni con basso rischio in cui l'individuo o gli individui di un gruppo, o addirittura un'intera comunità, possano riappropriarsi del proprio passato e della serie di transazioni che nel passato essi hanno con successo sperimentato, in modo tale da potersi poi impadronire anche del proprio futuro, cioè pretendere nel proprio futuro di applicare, coscientemente e intenzionalmente, quelle transazioni tra i livelli di funzionamento psichico, sperimentati con successo sia nel passato che nel presente" (1980, p. 26).

3. *L'esperienza formativa con i genitori: riflessioni su un percorso di cambiamento*

All'interno del sottoprogramma "La scuola organizza il sociale", mi sono occupata per quattro anni, con diversi gruppi di genitori della scuola primaria di un quartiere a rischio dell'estrema periferia di Palermo, della formazione relativa all'ambito "relazionale". Il percorso, della durata di 40 ore (su 80 ore complessive), affrontava le relazioni e le modalità di comunicazione all'interno della famiglia, il rapporto dei genitori con i figli nelle loro diverse fasi di vita, il ruolo genitoriale nello sviluppo psico-emotivo e nell'apprendimento, dalla prima infanzia all'adolescenza. Esso aveva i seguenti obiettivi:

- sviluppare la capacità di osservazione e di auto-osservazione nell'ambito dei rapporti interpersonali (al fine sia di identificare i bisogni dei propri figli, sia di migliorare le proprie competenze relazionali);
- sviluppare la capacità di far fronte ai bisogni dei figli attraverso l'acquisizione di conoscenze relative alle loro diverse fasi di sviluppo (dalla prima infanzia all'adolescenza);
- sviluppare la capacità di migliorare le proprie competenze socio-inte-

¹⁴ Chiavegatti rileva che "recitare al posto di un altro significa stabilire un contatto più profondo con se stessi oltre che avvicinarsi alla realtà dell'altro (...) L'altro, infatti, è il ricettacolo delle proprie proiezioni e, quindi, avvicinandosi all'altro, recitare la sua parte significa rendersi conto che esistono delle parti di se stessi più oscure e meno integrate al resto della personalità" (1989, pp. 93-96).

rattive attraverso l'acquisizione di conoscenze relative alla comunicazione e alle sue tecniche maggiormente efficaci;

- facilitare l'acquisizione di un'ottica sistemica e complessa relativamente alle dinamiche politiche e sociali (a partire dalla famiglia);
- valorizzare le competenze socio-culturali ed educative già possedute;
- promuovere un miglioramento della propria *self-image*;
- migliorare la qualità dello scambio scuola-famiglia e la fiducia nelle possibilità di ricerca comune per un progetto educativo volto alla crescita del figlio-alunno.

Come appare evidente, si tratta di ambiti che coinvolgono e mettono in gioco la dimensione affettiva ed emotiva, sia a livello di singoli che di gruppo, che sollecitano l'emergere di storie e l'intrecciarsi di più piani (il proprio ruolo di genitori, ma anche quello di figli, di fratelli, di *partner* all'interno della coppia...).

Si vengono pertanto a creare uno spazio ed un tempo in cui poter confrontare e condividere pensieri, problemi, emozioni, interrogativi che, di solito, vengono confinati nel privato e nei riguardi dei quali ci si sente soli e spesso in difficoltà. Il raccontare ed il rivivere in prima persona, all'interno del gruppo, momenti difficili o situazioni di conflitto (attraverso tecniche di simulazione e *role-playing*) e il potere "metter in atto" soluzioni diverse, grazie al contributo degli altri, favorisce, fin dai primi incontri, una comunicazione "autentica" e un mettersi in gioco a livello profondo.

Non è opportuno riportare qui delle storie che, anche se emerse nel gruppo, toccavano il privato delle persone, ma può essere utile riferire di un percorso e di una "trasformazione" che, a mio parere, possono fornire spunti per una riflessione sul piano politico e sociale.

Per selezionare i venti partecipanti, sono state organizzate inizialmente delle assemblee informative aperte a tutti. Tra la maggioranza dei genitori presenti si percepiva nettamente un atteggiamento di diffidenza o di sfiducia (in relazione anche al fatto che era prevista una remunerazione economica): "Sarà la solita fregatura", "Chissà quanti *picciuli*¹⁵ si fanno alle nostre spalle", "Si sa come sono 'ste cose', entreranno amici e raccomandati", etc.

In seguito tra i corsisti che avevano superato la selezione (nonostante conoscessero i criteri adottati, e nonostante fossero passati attraverso la compilazione di questionari, test e "prove attitudinali"), persisteva nei primi tempi un senso di incredulità ed un'attribuzione al fato di quanto era avvenuto, piuttosto che a se stessi: "Sono stata fortunata...", "Non ho mai vinto nessuna lotteria... prima o poi si vede che doveva succedere", "Nella mia vita finora mi è andato sempre tutto male, scuola, concorsi... non me lo so spiegare com'è successo..."¹⁶.

¹⁵ Significa "soldi" in Siciliano

¹⁶ Ciò è probabilmente dovuto non solo ad una bassa autostima, ma anche ad una profonda sfiducia nelle istituzioni e nella possibilità che vengano "rispettate le regole", legata all'esperienza di un malcostume diffuso nella cultura, nella società e nella politica, all'interno

Risultava vano confrontarsi a parole con un vissuto di inadeguatezza costruitosi attraverso esperienze di una intera vita, ed era necessario procedere con cautela e rispetto nel far intravedere nuove strade, nuove prospettive e possibili alternative, per non correre il rischio di rafforzare una percezione negativa di sé (“spie” di tale processo interno erano frasi del tipo: “Ho sbagliato tutto...”, “Avrei dovuto farlo prima questo corso....”, etc.).

L'accento è stato quindi posto sulla competenza di ognuno ed è stata utilizzata la ricchezza del gruppo per riflettere, a più voci, su problemi condivisi e individuare modalità di interazione/relazione più efficaci. I corsisti hanno cominciato a “sperimentare”, all'interno delle proprie famiglie, quanto appreso e a riportare nel gruppo gli “effetti” conseguiti (sia in termini di successi che di difficoltà).

A vario titolo sono stati coinvolti i partner assenti della coppia assegnando “compiti a casa”, ad esempio: raccontare la propria esperienza al corso, discutere insieme al marito o alla moglie, spiegando le ragioni per adottare nuovi modi di rapportarsi all'interno della famiglia, provare a condividere alcune nuove modalità comunicative con i propri figli etc. Piuttosto che l'accentuarsi di una sensazione fallimentare rispetto al passato, tra i partecipanti si è verificata una progressiva costruzione della speranza nel futuro, connessa all'accrescersi della fiducia nelle proprie capacità, nelle proprie possibilità di azione e, in generale, nel cambiamento.

Ciò è avvenuto parallelamente ad un progressivo miglioramento del modo di lavorare insieme, all'accrescersi dell'ascolto reciproco e dell'attenzione agli altri; la “diversità” (in termini di punti di vista, stili cognitivi, conoscenze, vissuti, dimensione emotiva, etc.) è stata via via avvertita come possibilità di arricchimento personale, mentre il gruppo è stato percepito sempre più come risorsa.

All'interno di un tale processo si sono coerentemente evidenziate una maggiore flessibilità e disponibilità al confronto con opinioni diverse dalle proprie ed una maggiore capacità di “sospensione del giudizio”.

A circa metà percorso, una mamma ha pubblicamente chiesto: “Perché noi? Perché a questo corso non hanno partecipato persone più bisognose? Nel quartiere ci sono tanti che stanno peggio di noi!”. Abbiamo avuto quindi l'occasione di chiarire che il corso non aveva intenti “compensativi”, che non si proponeva di alleviare temporaneamente le difficoltà economiche di una ventina di persone, bensì di far sì che un gruppo di abitanti del quartiere potesse proporsi come risorsa per il proprio territorio, di cui meglio di chiunque altro conosceva i bisogni. Ci si trovava insieme per cercare di uscire dalla logica della rassegnazione-passività (tutto è inutile, non cambierà mai niente), o della dipendenza (aspettare che arrivi qualcuno dall'esterno per risolvere i problemi), senza mai smettere di denunciare carenze, abusi, disfunzioni, per attivarsi in prima persona per cambiare le cose, fare nuove proposte, costitu-

del proprio ambiente di vita. Un'esperienza formativa connotata diversamente può quindi influire positivamente su tali aspetti.

irsi come interlocutori per i bisogni sociali del quartiere.

Al termine di uno dei corsi, al fine di avanzare proposte di intervento mirate, i genitori, di loro iniziativa, hanno elaborato e distribuito tra le famiglie del quartiere un questionario per la rilevazione delle esigenze prioritarie, a conclusione del quale hanno formulato la seguente riflessione: “Possiamo combattere le cose della vita anche da soli, ma insieme saremo più FORTI!!!”.

Al termine di un altro corso, un gruppo di genitori ha elaborato un giornale riassuntivo dell'esperienza compiuta, intitolato “NOI con VOI”, nel quale ha inserito un insieme di informazioni utili, sulla base di quanto appreso, e lo ha distribuito fra gli abitanti del quartiere.

Genitori facenti parte dei due gruppi hanno poi fondato una cooperativa sociale che ha elaborato e presentato diversi progetti a vari interlocutori (Comune, Provincia, Comunità europea); altri ancora hanno dato vita ad un'associazione culturale.

Posso dire di avere assistito nel tempo ad una vera e propria trasformazione delle persone, nella loro percezione di sé e nell'atteggiamento nei confronti della realtà, nella fiducia verso la scuola e, più in generale, verso le istituzioni. Si è trattato di un processo di *empowerment* con delle conseguenze politico-culturali di grande rilevanza, anche in termini di prevenzione e di lotta alla mafia, se si pensa alla storia politica dei “quartieri a rischio” di Palermo ed alla cultura sulla quale essa si è fondata e che, a sua volta, circolarmente ha generato.

Certo, i cambiamenti culturali in senso profondo sono lunghi e difficili; è necessario fare i conti con l'ostilità delle famiglie escluse dal corso, con la diffidenza “antica” e generalizzata, con la rivalità potenziale tra i gruppi di genitori formati in anni diversi, e soprattutto con il fatto che nei “quartieri a rischio” i problemi concreti (in termini di servizi, stato delle abitazioni, spazi, opportunità lavorative, qualità della vita in senso lato) sono ancora irrisolti.

Come rileva Francesco (1996) è importante non focalizzarsi solo sulla dimensione soggettiva, poiché le strategie di *empowerment* richiedono mutamenti individuali e organizzativi pluridimensionali, oltre che l'adozione di un'ottica di rete all'interno della quale operare in maniera sinergica. Si tratta, ancora una volta, di non dimenticare la dimensione sociopolitica, pena la vanificazione di ogni possibile intervento e il rischio di provocare nuove frustrazioni.

Sono comunque del parere che percorsi di formazione attuati secondo le modalità sin qui esposte, rappresentino una formula estremamente “lievitativa”, che può costituire un punto di riferimento importante per la progettazione di interventi efficaci nell'ottica di un effettivo cambiamento delle persone e dei contesti.

Riferimenti bibliografici

- M. Andolfi, R. Haber (a cura di), *La consulenza in terapia familiare*, Milano, Cortina, 1994.
- C. Arcidiacono, B. Gelli, A. Putton, *Empowerment sociale*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- G. Bateson (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Milano, Adelphi, 1976.
- G. Bateson (1979), *Mente e natura*, trad. it., Milano, Adelphi, 1984.
- W. Bion, *Esperienze nei gruppi*, trad. it. Roma, Armando, 1971.
- L. Boscolo, P. Bertrando, *I tempi del tempo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- U. Bronfenbrenner (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Il Mulino, Bologna, 1986.
- J. Bruner (1986), *La mente a più dimensioni*, trad. it., Bari, Laterza, 1988.
- J. Bruner (1990), *La ricerca del significato*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma- Bari, Laterza, 2002.
- G. V. Caprara, C. Barbaranelli, L. Borgogni, *Big Five Questionnaire*, Firenze, O.S., 1993.
- M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Milano, Feltrinelli, 1986.
- M. G. Chiavegatti, *Il volto e la sua maschera. Psicodramma analitico e analisi del ruolo*, Roma, Armando, 1989.
- V. Cigoli, *Intrecci familiari*, Milano, Cortina, 1997.
- M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
- P. M. Crittenden, *Nuove prospettive sull'attaccamento*, trad. it., Milano, Guerini, 1994.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 1996.
- D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- M. Elkaim, *Les pratiques de réseau*, Paris, ESF, 1987.
- H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, trad. it., Roma, Astrolabio, 1987.
- D. Francescato, *Empowerment personale, di gruppo e sociale*, in Arcidiacono et al., *Empowerment sociale*, Milano, Franco Angeli, 1996, pp.11-22.
- D. Francescato, G. Ghirelli, *Fondamenti di Psicologia di comunità*, Roma, NIS, 1988.
- T. Gordon (1970), *Genitori efficaci*, trad. it., Molfetta (BA), La Meridiana, 1994.
- V. F. Guidano, *La complessità del Sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1988.
- R. D. Laing (1969), *La politica della famiglia*, trad. it. Torino, Einaudi, 1973.
- K. Lewin (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, trad. it., Bologna, Il Mulino, 1972.
- M. Malagoli Togliatti, U. Telfner, *Dall'individuo al sistema*, Torino, Boringhieri, 1991.
- P. Milani P., *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, Trento, Erickson, 1994.
- P. L. Muti, *Il lavoro di gruppo*, Franco Angeli, Milano, 1986.
- P. L. Muti, *Organizzazione e formazione*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- G. Quaglini, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro, lavoro di grup-*

- po, Milano, Cortina, 1992. C. R. Rogers (1957-1963), *La terapia centrata sul cliente*, trad. it., Firenze, Martinelli, 1990.
- E. Scabini, V. Cigoli, *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*, Milano, Cortina, 2000.
- E. Spaltro, *Giochi psicologici*, CELUC, Milano, 1980.
- D. Stern (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1987.
- D. Stern, *La costellazione materna*, trad.it.. Torino, Boringhieri, 1995.
- M. Viaro, P. Leonardi, *Conversazione e terapia*, Milano, Cortina, 1990.
- P. Watzlawick, J. Beavin, D. Jackson (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it., Roma, Astrolabio, 1971.
- P. Watzlawick, J. H. Weakland, R. Fisch (1973), *Change*, trad. it., Roma, Astrolabio, 1974.
- D. Winnicott (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad. it, Roma, Armando, 1974.
- D. Winnicott (1971), *Gioco e realtà*, trad. it, Roma, Armando, 1974.
- D. Winnicott (1984), *Il bambino deprivato*, trad. it. Milano, Cortina, 1986.
- D. Winnicott, *Colloqui con i genitori*, trad. it Cortina, Milano, 1993.
- B. Zani, *Modelli teorici e concetti chiave della psicologia di comunità*, in Arcidiacono et al., *Empowerment sociale*, Milano, Franco Angeli, 1996, pp. 137-150.